

〈学びに向かう力〉の育成と評価に関する研究  
—中学校社会科公民的分野「私たちと政治」単元を事例として—

和歌山大学教育学部 岩野 清美  
和歌山県立日高高等学校附属中学校 松本 能

## I. 本研究の目的

2017年3月に公表された新学習指導要領では、育成すべき資質・能力を、①知識・技能、②思考力・判断力・表現力、③学びに向かう力・人間性の3つに整理し、なかでも「学びに向かう力」を重要な要素として位置づけている<sup>1</sup>。本稿ではこの「学びに向かう力」に着目し、その育成と評価について研究する。

## II. Guy Claxtonによる Learning Power の構造

ここでは、資質・能力を重視するカリキュラムを導入してきた英国（イングランド）の「学び方の学習」に影響を与えてきた<sup>2</sup> Guy Claxton の Learning Power の理論を紹介する。クラックストンによれば、Learning Power は、しなやかさ(resilience)、機知に富むこと(resourcefulness)、省察性(reflectiveness)、相互作用(reciprocity)の4つの性質(disposition)からなり、それぞれの性質には、4～5つの能力(capacity)が含まれている。このような Learning Power は、学習者自身がもつものであると同時に、教育によって育成可能なものであるとされている。Learning Power の構成を、次ページ表1に示す。

このようなクラックストンの考え方は、Learning Power を情意面と認知面と併せもつものとしてとらえるもので、日本の学びに向かう力に通底するものがある。さらに、その育成可能性と全体構造を示すことにより、要素となる個々の能力を評価の指標に転換することで、育成された能力と育成のための手立ての評価も可能になる。以上の理由から、本研究ではクラックストンの Learning Power を学びに向かう力として仮説的に設定する。

それでは、このような学びに向かう力をどのように育成するのか。クラックストン自身は、Learning Power が学校

の主流の関心事に新たな優先事項を取り入れようとするものであることを強調する<sup>3</sup>が、その育成に関して、統一的な理論があるわけではない。そこで本研究では、学びに向かう力と学習の目標到達との関連や、単元展開と学びに向かう力の関係を予備実践で明らかにするとともに、その成果を活用した、学びに向かう力を育成する単元構成を提案・実践し、その効果の検証を行う。

## III. 昨年度の研究の概要<sup>4</sup>と2019年度の研究の見通し

筆者たちは2018年に、学びに向かう力のなかの「機知に富むこと」と「省察性」に着目し、中学校社会科公民的分野「C 私たちと政治」の中の2つの小単元、(1)人間の尊重と日本国憲法の基本的原則、(2)民主政治と政治参加の前にそれぞれ1時間ずつ、単元の学習内容について見通しを持つための実験授業を行った。以下、(1)人間の尊重と日本国憲法の基本的原則導入時の授業を「実践(1)」、(2)民主政治と政治参加導入時の授業を「実践(2)」と示す。

この実験授業については、それぞれの授業と大単元終了時の振り返りを対象に、学びに向かう力のなかの「機知に富むこと」と「省察性」の能力を評価指標に転用し、それぞれの評価を行った。また、大単元終了時の振り返りについて、A・B・Cの3段階で学習内容理解の評価を行った。単元目標到達度と単元終結時に働かせられていた学びに向かう力の関連を次ページ表2に、実践(1)、(2)、単元終結時に働かせられている学びに向かう力をまとめて表3に示す。表2、3から、以下の2点が明らかになった。

まず、単元の目標到達度と学びに向かう力（機知に富むこと、省察性）とは深い関係があるということである。表2より、単元の目標到達度がCに留まった生徒のほとんどは、機知に富むこと、省察性という学びに向かう力のどちら

表1 クラックストンによる Learning Power

Learning Power の性質	しなやかさ 学習の感情的側面 感性	機知に富むこと 学習の認知的側面 思考	省察性 学習の戦略的側面 管理	相互作用 学習の社会的側面 関係
学習能力	没頭	問いをつくる	計画	相互依存
	気を逸らすものの管理	関連づけ	修正	協働
	気づく	想像する	抽出	共感と傾聴
	忍耐	理由づけ	メタ学習	模倣
		資料の活用		

※ Sarah Gornall, Maryl Chambers and Guy Claxton, *Building Learning Power in Action*, TLO, 2005, p.5 より筆者訳出。

※ 網掛け部分は、本研究で対象としていないものを示す。

らも働かせていなかった。

次に、単元を通しての学びに向かう力の働かせ方には、一定の順序性があるということである。表3より、大単元の導入にあたる実践(1)では「問いをつくる」が多く、単元終結部では、「抽出」や「メタ学習」が多く働かせられていることがわかる。学びに向かう力を働かせながら学ぶということが、学習内容に対する問いをつくり、また、学びの終結部でその本質を抽出し、自らの学びを振り返る営みであることが示唆される。また、学びに向かう力を働かせながら学習を深めていくということを考えるとき、表3で注目されるのは、実践(2)で「機知に富むこと」の「想像する」を働かせている生徒である。かれらは、全員が単元終結段

階で抽出やメタ学習を働かせることができています。

このような昨年度の研究の意義は、次の3点である。

- ① クラックストンの Learning Power を援用し、学びに向かう力の全体構造と評価手法を提示したこと。
- ② 学びに向かう力の育成と単元の目標到達度の間の関連を明らかにしたこと。
- ③ 単元を通じて学びに向かう力が育つ様相を明らかにしたこと。

課題としては、以下の2点がある。

- ① 学びに向かう力のうち、「相互作用」を育成すること。
- ② 学びに向かう力が育つプロセスを単元構成として組み替え、学びに向かう力を育てながら学習目標に到達する授業を構成すること。

①について、先述したように、クラックストンの Learning Power は、しなやかさ、機知に富むこと、省察性、相互作用の4つの性質からなる。クラックストンはこの4つの全体性を強調するが、昨年度の研究は、機知に富むことと省察性の育成と評価に焦点を当てた。今年度はこれらに加え、相互作用にも焦点を当てる。近年の学習論では、能力を個人に内在するものというよりも、状況的学習論など個人を取り巻く状況との相互作用のなかで発現・育成されるものととらえる。これを踏まえ、本研究でも対話的な学びのなかでの学びに向かう力の育成を検討していきたい。

②に関して、昨年度の研究では、学びに向かう力と単元の目標到達の間に関連があることや、学びに向かう力が育つプロセスを明らかにした。しかし、単元の目標到達度が、B・Cに留まった生徒がいたことも事実である。今年度は、学びに向かう力が育つプロセスを単元構成として再構成することで、学びに向かう力を育てながら学習目標に到達する授業を構成・実践し、その成果を検証する。

表2 2018年度実践における単元の目標到達度と単元終結段階での  
学びに向かう力

	単元終結段階での 単元目標到達度 学びに向かう力を 働かせているか(※1)	A	B	C
2018年度 実践	学びに向かう力を働かせている(※2)	12	10	1
	学びに向かう力を働かせていない(※2)	0	2	9

(単位:人)

※1 単元目標と評価の具体例については、表6-1を参照されたい。

※2 単元終結時の学習の振り返りをもとに、学びに向かう力を働かせているかを評価し、生徒を2群に分けた。評価指標は、表5-2参照。

表3 2018年度実践において実践(1)、実践(2)、単元終結段階で  
働かせられている、学びに向かう力

実践(1)		実践(2)		単元終結段階	
機知:問いをつくる	1	機知:問いをつくる	1	機知:問いをつくる	1
学びに向かう力なし	2	省察:メタ学習	2	機知:関連づけ	3
学びに向かう力なし	1	学びに向かう力なし	1		
機知:問いをつくる	1	機知:問いをつくる	1	機知:想像する	1
機知:問いをつくる	1	機知:問いをつくる	1	機知:資料の活用	4
学びに向かう力なし	3	学びに向かう力なし	3		
学びに向かう力なし	2	機知:想像する	2	省察:抽出	10
省察:メタ学習	1	学びに向かう力なし	8		
学びに向かう力なし	7				
機知:問いをつくる		機知:問いをつくる	2	省察:メタ学習	
	2	機知:想像する	1		
機知:問いをつくる	1	学びに向かう力なし	8	学びに向かう力なし	10
学びに向かう力なし	7				
学びに向かう力なし		機知:問いをつくる	2	学びに向かう力なし	
	3	省察:メタ学習	2		
学びに向かう力なし	8	学びに向かう力なし	8		
					11

(単位:人)

※ 表3は、単元終結時の振り返りでそれぞれの学びに向かう力を働かせていた生徒が、実践(1)、実践(2)の振り返りで、どのような学びに向かう力を働かせていたかを示している。例えば、1番上の行は、単元終結時に「問いをつくる」を働かせていた生徒(1名)が、実践(1)、実践(2)の振り返りでも「問いをつくる」を働かせていたことを示す。

※ 複数の学びに向かう力を働かせていた生徒はそれぞれにカウントしているため、合計人数は一致しない。

#### IV. 授業構成

##### (1) 授業構成の考え方

本節では、学びに向かう力が育つプロセスを授業構成に転換する過程について説明する。授業を

開発・実践する単元は、2018年度と同じく、社会科公民的分野C「私たちと政治」であり、中単元(1)人間の尊重と日本国憲法の基本的原則、(2)民主政治と政治参加それぞれの導入時で、ハンセン病を事例とした1時間の授業を実施する。

中学校社会科公民的分野の目標は、社会科の他の分野の目標と同様、(1)知識及び技能、(2)思考力、判断力、表現力等、(3)学びに向かう力、人間性等の3つの柱で示されている。そのうち、(1)「個人の尊厳と人権の尊重の意義、…を広い視野から正しく認識し、民主主義、民主主義の意義…(について)理解を深める」という、知識及び技能に関する分野目標の解説に「民主社会においては、互いに個人の尊厳と基本的人権を尊重することが社会生活の基本となっている」とあり、人間の尊重と日本国憲法の基本的原則について学ぶ本単元は、平和で民主的な国家及び社会の形成者の育成を目指す社会科の学習において重要な役割を担っている。

本単元は、ハンセン病を事例に、ハンセン病の患者・元患者さんたちがどのような権利を奪われていたのか、このような人権侵害が起きたのはなぜか、ハンセン病の患者・元患者さんたちが人権を回復することができたのはなぜか、などの問いを探究していく。これらの問いに対し、特に患者・元患者に対する人権侵害と差別が個人の尊重がないところで行われたことや、ハンセン病の患者・元患者の名誉回復のプロセスを探究することを通じて、人類の多年にわたる自由獲得の努力の成果である基本的人権の理念が現代社会においてもすぐれた具体的な指針となりうること、権力によって行われる人権侵害から個人を守るための法の意義について深めていきたい。<sup>5</sup>

2019年度の実践では、昨年度の研究から明らかになった、学びに向かう力の働かせ方を学習活動として援用し、大単元導入時(中単元(1)導入時：実践(1))で、「想像する」活動を、また、大単元の中盤(中単元(2)導入時：実践(2))で「抽出」のための活動を設定した。2019年度の実践で学びに向かう力を育てるための単元構成として採用した、各段階で働かせる学びに向かう力を、表4にまとめて示す。以下、これについて、それぞれ検討していく。

#### ① 実践(1)：中単元(1)導入時

大単元導入時では、「機知に富むこと」のなかの「想像する」を働かせ、ハンセン病療養所で暮らしている人の気持

ちについて考え合う。表3に示すように、2018年度実践では、大単元導入時に「機知に富むこと」のなかの2つの能力、「問いをつくる」、「想像する」が働かせられていた。このうち、学習内容の科学性を重視する社会科教育の立場で重視されてきたのは「問いをつくる」である。問いは、その質によって獲得される知識の質をも決定しうるものであるため、内容教科としての目標達成を重視する本研究でも重視すべきかもしれない。しかしながら、中学校公民的分野の学習は、人権の学習や政治の仕組みの意味や意義を探究することになっている。そこでは、問いの質を高めることよりも、できごとが人に与えた影響を考え、そこから仕組みやその意義に迫っていく、「想像する」ことが適切であると判断した。学習対象に対し、「自分だったら…」と共感しながら学ぶ授業は、学習者の認識を閉ざしかねないことが指摘されながらも、現場では広く行われてきた<sup>6</sup>。本研究では、「想像する」と生徒が獲得する社会認識との関係を実証的に検討したい。

また、学びに向かう力のなかの「相互作用」については、「想像する」場面で、「自分が15歳でハンセン病療養所で暮らしているとして、いちばんつらいことは何だろう？それはなぜだろう？」という問いを考え合うなかで、他者の意見に耳を傾ける「傾聴」や、意見交換のなかで他者の見解を尊重し自分の意見を深める「協働」が発揮されることを期待している。これについては、「友だちの意見を聞いて印象に残ったこと、友だちの意見を通して自分の考えの変化したところ」を書かせることで見ていく。

#### ② 実践(2)：中単元(2)導入時

表3に示したように、「省察性」は単元終結時のみ表れていた。本研究ではこれを意図的に育てていくことをめざしている。そのために、(2)民主政治と政治参加導入時の授業(大単元全体で考えるならば、単元中盤に位置する)で、省察性が用いられる授業を構成することになる。具体的には、省察性のなかの「抽出」を働かせ、ハンセン病回復者の人権回復に大きな働きをしたのはどこ(だれ)かを考え合う。こうすることで、人権保障と政治の役割について生徒が自分なりの考え(予想)をもち、中単元(2)の学習に取り組むことができることを期待している。

#### (2) 授業構成の実際

先述したように本研究では、実践(1)：中単元(1)人間の尊重と日本国憲法の基本的原則導入時で「想像する」を、実践(2)：(2)民主政治と政治参加導入時で「抽出」を重視した授業をそれぞれ行う。どちらの授業でも教材としてハンセン病を取り扱うが、これは、人権侵害と回復の例として、生徒にも探究しやすい事例であると考えられる。

実践(1)では、政府によるハンセン病もと患者への人権侵害について取り扱

表4「学びに向かう力」を育てるための単元構成

働かせる 学びに向かう力	段階	実践(1) 中単元(1)人間の尊重と日本国憲法の原則 導入時	実践(2) 中単元(2)民主政治と政治参加導入時
機知に富むこと		想像する	—
省察性		—	抽出
相互作用		傾聴 協働	—

う。らい予防法による強制隔離を学んだあとで、生徒たちには、「想像する」ための問いとして、「自分が15歳でハンセン病療養所で暮らしているとして、いちばんつらいことは何だろう？ それはなぜだろう？」と問いかける。この問いを通して、人権侵害が私たちの人生に与える影響を想像することが、人権の考え方やその重要性を深く学ぶことにつながることを期待している。

実践(2)では、ハンセン病回復者たちの被害回復のプロセスについて学ぶ。らい予防法違憲訴訟と、ハンセン病問題解決促進法制定、その後の動き（具体的には、多摩全生園と花さき保育園）について学んだあとで、「ハンセン病回復者の方の願いをかなえ、療養所のなかに保育園をつくるのに、いちばん活躍したのはだれ（どこ）だろう？」と問いかける。三権の働きのみならず、らい予防法違憲訴訟のなかで多くの市民の裁判支援があったことをつかませ、「よりよい社会をつくる」という人権の考え方を活かすためには、私たち市民の努力が必要であることを考えさせたい。

（開発した授業の実際（表5）：略）

### (3) 学習評価について

大単元「私達と政治」の学習終了時の振り返りをもとに、単元の目標到達度を評価した。また、学びに向かう力に関しては、それぞれの授業終了時の振り返りをもとに評価する。また、相互作用については、実践(1)の「自分が15歳でハンセン病療養所で暮らしているとして、いちばんつらいことを考えあう」活動で、友だちの意見を聞いて印象に残ったこととともに、友だちの意見を通して自分の考えが変化したところを書かせ、評価した。また、実践(2)における授業終了時の振り返りについても、ハンセン病回復者の方の願いをかなえるのに、いちばん活躍したところについて考えあう、個人→グループ→全体での話し合いを経ての個人の意見の変容に触れ、グループや全体での話し合いをもとに新たな考えをつくり出している場合には、相互作用として評価した。（評価方法に関して（表6）：略）

## V. 実践結果と考察

### (1) 実践結果の評価方法

実践結果の評価は、2018年度同様の方法で行った。

### (2) 単元の目標到達度

2019年度の実践の単元の目標到達度を表7に示す。

表7 2019年度実践における単元の目標到達度

単元終結段階での 評価	A	B	C
生徒人数	22	17	0

（単位：人）

2018年度実践で34名中10名（29.4%）いた、C評価の生徒が0になった。また、A評価の生徒も2018年度は34

名中12名（35.3%）だったものが、2019年度は39名中22名（56.4%）となった。

### (3) 実践(1)、(2)、単元終結時の学びに向かう力

表7に示したように、2019年度実践では、学びに向かう力を働かせる活動を単元構成に組み入れることで、全員が目標到達度B以上となった。しかしながら、A評価の生徒は39人中22人（56.4%）であり、2018年度実践で学びに向かう力を働かせている23名の生徒のうち12名（52.2%）がA評価に到達しているのと、大きな差はない。より多くの生徒が高次の学びを実現できるようにするために、A評価の生徒の学びがどのようなものであるのかをさらに検討する必要がある。そこで、目標到達度Aの生徒とBの生徒が、実践(1)、(2)、単元終結時にそれぞれどのような学びに向かう力を働かせているかを、さらに検討する。次ページ表8に、2019年度実践における、実践(1)、(2)、単元終結段階で働かせている学びに向かう力を示した。

目標到達度Aの生徒の学びについて、表8からわかることとして、以下の2点が指摘できる。

① 実践(1)において、「協働」を働かせている生徒の割合が高い。

② 単元終結部の振り返りで、メタ学習を働かせている生徒の割合が高い。

①、②から推察されることは、本時の学びがA評価の生徒の方が、学びにおける「対話」が成立しているということである。グループ学習で他の生徒の考えを聞いて新たな考えを生み出すこと、また、単元終結時にこれまでの自分の学びを振り返ること、このような力をつけていくことが、社会科の学びを高次のものに引き上げる可能性があることが示唆された。

## VI. おわりに

本研究では、社会科の単元構成に学びに向かう力を働かせる活動を組み入れることで、単元目標の到達度を上げることができると示した。今後は、目標到達度をさらに上げていくための手立てについて深めていきたい。

表 8 実践(1)、実践(2)、単元終結段階で働かせている学びに向かう力

## 【目標到達度 A の生徒】(22 名)

		実践(1)		実践(2)	単元終結段階
		自分が 15 歳でハンセン病療養所で暮らしているとして、つらいことを考えあう場面 (※2)	振り返り	振り返り	振り返り
機知に富むこと	問いをつくる	—	10(45.5%)	11(50.0%)	0(0.0%)
	関連づけ	—	1(4.5%)	3(13.6%)	6(27.3%)
	想像する	22(100.0%)	2(9.1%)	0(0.0%)	1(4.5%)
	理由づけ	—	0(0.0%)	1(4.5%)	3(13.6%)
省察性	計画	—	1(4.5%)	0(0.0%)	1(4.5%)
	抽出		0(0.0%)	4(18.2%)	3(13.6%)
	メタ学習		0(0.0%)	0(0.0%)	7(31.8%)†
相互作用	協働	17(77.3%)‡	0(0.0%)	7(31.8%)	—(※3)–
「学びに向かう力」なし		0(0.0%)	12(54.5%)	8(46.4%)	5(22.7%)

(単位：人 (それぞれの群に占める%)) (※1)

## 【目標到達度 B の生徒】(17 名)

		実践(1)		実践(2)	単元終結段階
		自分が 15 歳でハンセン病療養所で暮らしているとして、つらいことを考えあう場面 (※2)	振り返り	振り返り	振り返り
機知に富むこと	問いをつくる	—	8(47.1%)	9(52.4%)	0(0.0%)
	関連づけ	—	0(0.0%)	1(5.9%)	2(11.8%)
	想像する	17(100.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	1(5.9%)
	理由づけ	—	0(0.0%)	0(0.0%)	2(11.8%)
省察性	計画	—	1(5.9%)	0(0.0%)	3(17.6%)
	抽出		0(0.0%)	5(29.4%)	1(5.9%)
	メタ学習		0(0.0%)	0(0.0%)	1(5.9%)†
相互作用	協働	3(17.6%)‡	0(0.0%)	3(17.6%)	—(※3)
「学びに向かう力」なし		0(0.0%)	9(52.4%)	7(41.2%)	8(36.4%)

(単位：人 (それぞれの群に占める%)) (※1)

※1 「学びに向かう力」に関して、1 人の生徒が 2 つ以上の力を働かせていると判断したときは、それぞれにカウントしているため、それぞれの合計数は一致しない。

※2 この場面については、「想像する」、「協働」の 2 つの学びに向かう力を働かせるものとして活動が設定されていることから、それ以外の学びに向かう力を働かせているかどうかは評価していない。

※3 単元終結段階については、協働のための学習活動を行ってはいないため、単元終結段階の振り返りにおける評価は行っていない。

† 目標到達度 A、B の生徒の人数比の差が、5%水準で有意。

‡ 目標到達度 A、B の生徒の人数比の差が、1%水準で有意。

<sup>1</sup> 中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」、2016 年

<sup>2</sup> 荒井浅浩「学びに向かう力の概念的検討ーガイ・クラックストンの 4Rs 理論を手がかりにー」『城西大学教職課程センター紀要』第 2 号、2018

<sup>3</sup> Guy Claxton、Maryl Chambers、Graham Powell、Bill Lucas、*The Learning Powered School*、TLO、2013

<sup>4</sup> 詳細については、岩野清美・松本能「〈学びに向かう力〉の育成と評価に関する研究ー中学校社会科公民的分

野「私たちと政治」単元を事例として」和歌山大学クロスカル教育機構 教育・地域支援部門 和歌山大学教育学部『平成 30 年度和歌山大学教育学部連携事業成果報告書』2019、pp.48-51 を参照されたい。

<sup>5</sup> 実験授業と学習指導要領との関わりについては、岩野清美「公民的分野 C 私たちと政治」原田智仁編著『平成 29 年度中学校新学習指導要領の展開 社会編』明治図書、2017、pp.114-121 を参照されたい。

<sup>6</sup> 岩野清美「社会科教育における実践研究の動向(2012 年度)」日本社会科教育学会『社会科教育研究』第 119 号、pp.111-120